

VIII Congreso Internacional de Teoría y Crítica Literaria Orbis Tertius
Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria - IdIHCS/CONICET
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

Mirada Retrospectiva de la Enseñanza del Español en la Escuela

Marcela Bassano

Universidad Nacional de Rosario

Resumen

La enseñanza de la Lengua en la Escuela atraviesa quizá uno de sus momentos más difíciles y críticos. Ahondar en detalle en las causas de sus dificultades, excedería en mucho el espacio dedicado para esta ponencia, pero hay una queja reiterada que escuchamos, casi a diario, en los docentes de Escuela Media a la que nos vamos a referir quizá a modo de disparador de las cuestiones que trabajaremos en esta ponencia.

A menudo escuchamos de los docentes frases como éstas: “los alumnos no comprenden ninguna consigna”, “los alumnos no pueden producir un texto coherente”. “los alumnos tienen dificultades de comprensión lectora”.

Ante estos diagnósticos reiterados casi cotidianamente, se insiste en que la única vía posible para solucionar esto radica en hacer cada vez mayor hincapié en la enseñanza de contenidos relacionados con, entre otros, tipologías textuales, abordajes comunicacionales, pragmáticos, procesos de coherencia y cohesión textuales y todo aquello que se ubique en el modo de significancia de la Lengua en relación al mundo de referencias.

Sin embargo, existe una fuerte evidencia que nos invita a repensar si lo anterior es realmente verdadero.

En este sentido, el objetivo de este trabajo es intentar determinar la constitución de una agenda de cuestiones que, a nuestro juicio, deben considerarse, en la enseñanza del español en la Escuela y nos referimos fundamentalmente a la enseñanza de la gramática del español bajo una perspectiva cognitiva.

Bajo esta perspectiva, revisaremos críticamente algunos momentos claves en la enseñanza del español en la escuela: las décadas del treinta y del cuarenta, correspondientes a la tradición de Amado Alonso, la década del setenta, marcada por los trabajos de Ana María Barrenechea, entre otros.

Contrastaremos estos textos con los fundamentos de las reformas curriculares implementadas en la Provincia de Santa Fe en estos últimos veinte años.

Luego consideraremos de qué modo debe entenderse la gramática a partir de las teorizaciones de Ignacio Bosque y Violeta Demonte al respecto.

Posteriormente, estableceremos, a modo de ejes “ordenadores”, los distintos modos de significancia de la Lengua: los que la analizan en lo que hace a su identidad como tal y los que la consideran en relación al mundo de referencias.

Como conclusión sostenemos que ambos órdenes no deben pensarse como excluyentes sino como complementarios si el objetivo es formar estudiantes competentes en su lengua materna.

Palabras Claves

Enseñanza de la gramática – tradiciones gramaticales – pragmática – dominios.

Los problemas planteados actualmente en la enseñanza del español en la escuela no son nuevos. Muy por el contrario, no solo siguen vigentes sino que se han profundizado a pesar de las sucesivas reformas curriculares a lo largo de los años.

Creemos que quizá uno de los motivos fundamentales, resida en el hecho de que año tras año asistimos al desplazamiento de la gramática en las clases de lengua a favor de una concepción basada en lo textual. Sostenemos como hipótesis que una concepción de tal naturaleza resulta insuficiente.

¿Por qué se confiere especial atención a las perspectivas comunicativas y textuales, y en base a ellas, se propone una revisión de la tradición gramatical que apunta a señalar su fracaso en cuanto al objetivo de lograr que nuestros alumnos lean, escriban y comprendan su propia lengua y, consecuentemente reducirla a una mera función descriptiva y enumerativa de estructuras, subsidiaria de los procesos textuales?

En este trabajo, intentaremos responder a estos interrogantes, a través de una mirada retrospectiva a la manera en la que se concibió la enseñanza del español a modo de cuadro de situación.

La enseñanza de la Lengua en la Escuela, a pesar inclusive de su última reforma en vigencia, sigue teniendo dificultades con respecto a lograr que los alumnos lean interpretativamente y escriban un texto acorde a la sintaxis del español.

Hay una queja reiterada que escuchamos, casi a diario, en los docentes de Escuela Media a la que nos vamos a referir quizá a modo de disparador de las cuestiones que trataremos en este trabajo.

A menudo escuchamos de los docentes enunciados como estos: “los alumnos no pueden producir un texto coherente”, “los alumnos tienen dificultades de comprensión lectora”.

Ante estos diagnósticos reiterados casi cotidianamente, se insiste en que la única vía posible para solucionar esto radica en hacer cada vez mayor hincapié en la enseñanza de contenidos involucrados con la “comprensión lectora” o con la profundización de la interacción verbal con el texto y su contexto.

Se piensa entonces para el dominio de la lengua materna, o para que un alumno domine la actividad verbal, como parte de su constitución subjetiva, es necesario, primariamente, desarrollar contenidos relacionados con, entre otros, tipologías textuales, abordajes

comunicacionales, pragmáticos, procesos de coherencia y cohesión textuales y todo aquello que se ubique en el modo de significancia de la Lengua en relación al mundo de referencias.

Sin embargo, existe una fuerte evidencia que nos invita a repensar si lo anterior es realmente verdadero.

La reforma curricular de la Provincia de Santa Fe puesta en marcha a través de lo que se denominó la Ley Federal de Educación, sancionada en 1993, tuvo como objetivo quizá prioritario en los CBC de Lengua, atender a solucionar estas dificultades promoviendo y focalizando en Contenidos enmarcados en la Teoría Pragmática, el Comunicacional y el Textual. A pesar de este intento, los resultados están a la vista: los estudiantes no logran solucionar sus problemas de “comprensión lectora” ni tampoco logran ser sujetos competentes en la producción escrituraria en su propia lengua. Esto es, si bien el espíritu que animó a la Ley Federal de Educación fue formar sujetos competentes en su lengua materna, sujetos que dominaran el sistema lingüístico, los diagnósticos que hemos mencionado, nos indican que nada de esto se pudo lograr.

Lo curioso es que ante el fracaso de la Ley Federal, la nueva Reforma Curricular propuesta en la reciente implementación de la Ley Nacional de Educación también en la Provincia de Santa Fe (hasta ahora para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria, 1º y 2º años) insista en pensar que los soluciones a los “problemas de lengua” de los estudiantes vendrán por el lado de la profundización de aspectos lingüísticos, otra vez, relacionados, casi exclusivamente, con el orden de significancia de la lengua en relación a lo social, razón por la cual, adquiere una absoluta preeminencia la función comunicativa de la lengua a partir de los distintos géneros discursivos vistos y enseñados a través de la interacción verbal entre el texto y su contexto.

Todas estas cuestiones nos han llevado a interrogarnos acerca de qué es lo que ha pasado con la enseñanza de la lengua para llegar hoy a este estado de cosas.

En las décadas del treinta y del cuarenta, Amado Alonso, en el prólogo a su *Gramática Castellana* escribía:

El programa de lengua se compuso con todo rigor de tal modo que fuera la lengua misma la estudiada y aprendida, eso especificando a los profesores qué clase de ejercicios se tenían que hacer y cómo. La enseñanza se orientó hacia la misma finalidad práctica, de manera que lo aprendido por los alumnos sirviera para el mayor y mejor dominio de la lengua materna (1940:55)

En esa tradición se formaron nuestros padres: hijos de inmigrantes españoles o italianos que apenas balbuceaban el español, inmersos en una realidad social y económica sumamente desfavorable que no sólo los obligaba a trabajar y estudiar desde muy pequeños sino también a completar solo, en el mejor de los casos, la educación primaria. Sin embargo, pese a transitar su escolarización en ese marco, nuestros padres, hoy no tienen errores de ortografía, escriben con una sintaxis acorde al español y leen en los más variados soportes textuales (libros, diarios, revistas, prospectos, instructivos) y lo que es aún más notorio, sin dificultades de comprensión. ¿Cómo se explica esto?

Posteriormente en los años setenta, Ana María Barrenechea, conjuntamente con Mabel Manacorda de Rossetti, comienza a darle forma a lo que será el estructuralismo argentino, marco en el cual nos formamos nosotras.

No vamos tampoco a ahondar aquí en la impecable tarea, por todos conocida, de Barrenechea, pero sí queremos remarcar lo extraordinario de sus Manuales de Lengua en, los

recordados Castellano I,II y III editados por Kapelusz con el que muchos de nosotros aprendimos Lengua en nuestra escuela media.

Si uno lee detenidamente el índice de esos manuales verá que allí se concede una especial atención a la enseñanza de la gramática del español, fundamentalmente al desarrollo y descripción del modo en el que funciona la sintaxis de nuestra propia lengua.

Huelga decir que los estudiantes que cursamos la Escuela Media en aquellas décadas, tampoco presentábamos las deficiencias en los mecanismos de comprensión y producción sobre los que insisten hoy los docentes. Nuevamente nos preguntamos: ¿cómo se explica esto?

Hay un objetivo que está presente, tanto en Alonso como en Barrenechea, como una preocupación clara, o, mejor dicho, como una condición indispensable e ineludible para formar estudiantes con un sólido y exhaustivo conocimiento del sistema de su lengua materna: la necesidad de enseñar gramática, de hacer hincapié en los ejes que atraviesan a la lengua cuando se la piensa en términos de su funcionamiento interno, en aquello que la hace idéntica a sí misma, es decir, en aquellos aspectos que hacen que el español sea español.

Lo anterior fue uno de los logros más fructíferos del estructuralismo argentino. Sin embargo, el hecho de concebir a la gramática como un artefacto, como una maquinaria solamente descriptiva, enseñando los procesos oracionales aisladamente, constituyó uno de los lastres mayores no de la teoría estructuralista (porque en realidad el estructuralismo como modelo teórico siempre fue consciente de los alcances de su objeto de estudio) sino, cosa muy diferente, de la transposición didáctica del estructuralismo argentino, a partir de los 80, en la Escuela Media.

Así, la versión estructuralista que comenzó a circular en los Manuales de Lengua destinado a los alumnos, solo, y remarcamos el “solo”, atendió a la “habilidad” o “destreza” de un estudiante en lo que hacía a la descripción casi mecánica de secuencias y estructuras oracionales, unas tras otras. Se pensó entonces que cuantas más oraciones simples y compuestas, cuantas más “incrustaciones” logran reconocer y describir, casi irreflexivamente diríamos, más dominarían el sistema lingüístico del español.

Es esa concepción de gramática como una maquinaria descriptiva la que inspiró la reforma educativa que devino en la Ley Federal de Educación y en la Ley Nacional de Educación. Los fundamentos de ambas reformas suponen que ésta es la única concepción posible de gramática y es por esto que señalan entonces su fracaso rotundo y decretan su muerte.

Lo que se supone desde ambos Fundamentos es que si el objetivo es formar sujetos competentes del español, hay que pensar a la enseñanza de la Lengua bajo otro eje, aquel que la pone en relación con el mundo de referencias; lo que significa ubicarse en un extremo. Nuestros alumnos dominarán el sistema de su propia lengua conociendo los aspectos comunicacionales, textuales y pragmáticos.

En los Fundamentos de Lengua de la Ley Federal leemos:

... abordar el lenguaje como un sistema que posibilita la interpretación del mundo y la construcción de representaciones de un individuo resultaría insuficiente si no consideramos también, que el lenguaje es un proceso social, en la medida que la persona no concibe una realidad separada o aislada del sistema semántico cultural en el cual se halla codificada esa realidad. Por consiguiente es necesario considerar el lenguaje en el contexto total de las interacciones entre un individuo y su entorno. Enseñar lengua es enseñar estrategias comunicativas.(1999b:11).

Asimismo, en el Prediseño Curricular para el Ciclo Básico de Educación Secundaria. Primer Documento de trabajo. 1º y 2º Años secundario, se sostiene:

Durante muchas décadas la Lengua fue concebida en nuestra escuela secundaria como un objeto teórico de reflexión, como un sistema por describir a través de sus unidades (sonidos, palabras, oraciones) y por prescribir de sus reglas. Hoy se piensa como una acción constitutiva del sujeto que habla, escucha, lee y escribe. Por ello, la actividad verbal del alumno será el eje de los contenidos del área, entendida como proceso de producción que se realiza en un contexto al adoptar y adaptar un género (para interpretar o crear) con sus características y el estilo propio del hablante” (...)

“El esquema propuesto define el objetivo de enseñanza: el dominio de los géneros para la participación en la vida sociocomunitaria, y otorga status de apoyo técnico a los aprendizajes de la sintaxis y el léxico” (...)

“El modelo didáctico propuesto parte de las acciones verbales de los alumnos al comprender y producir textos orales y escritos. Desde la inferencia hasta la sistematización de las regularidades observables en los textos, empezando con los géneros textuales y los tipos de discurso en situaciones comunicativas, para continuar con los mecanismos de textualización y luego la organización de las frases y las unidades morfosintácticas. La reflexión sobre el sistema de la lengua, las normas y el uso, cobra sentido en relación al logro de la autonomía de los hablantes al realizar acciones verbales, es decir, se articula con las propuestas de comprensión y producción oral escrita de textos.

En este sentido la reflexión gramatical no es el eje de la Unidad Curricular, sino uno más de los múltiples contenidos que los alumnos aprenden tanto en el texto oral como escrito, las variaciones gramaticales son la expresión de elementos significativos para la comprensión y la producción, ya no ‘niveles’ de análisis sin relación con estos procesos. Por ejemplo, los modos y los tiempos verbales en una crónica policial –como en todos los textos- se relacionan íntimamente con el momento y la situación comunicativa. Así, el ‘paradigma verbal’ deja de ser un ‘tema memorizable’ para evidenciar el valor significativo de los accidentes del verbo en el texto”. (2010:37).

Sin embargo, y los resultados son por todos conocidos, estos modo de pensar la enseñanza de la lengua tampoco fueron exitosos, y lo que es peor aún, menos exitosos que los anteriores.

Estos fundamentos suponen a la enseñanza de la gramática como un coto cerrado, como un artefacto descriptivo con poco valor si no está incluida o mirada desde los textos. Por lo tanto, se supone una dirección errónea en la enseñanza de la lengua: ir de los textos a la gramática y no, como debería ser, de la gramática a los textos. Más adelante, veremos cómo concibe Demonte qué es la gramática como un modo de respuesta a estos Fundamentos.

Lo que nosotros queremos desarrollar en este trabajo es que existe otro modo de concebir a la gramática que hace hincapié en los aspectos cognitivos, esto es, una gramática que ofrezca no sólo una descripción sino una explicación acerca de la manera en la que nosotros adquirimos, comprendemos y usamos nuestra lengua materna y, consecuentemente, una didáctica de la lengua en consonancia con dicha concepción.

El error fue pensar que una gramática es eso. La pregunta es entonces, ¿Es eso la gramática? Nos detendremos en las reflexiones de dos prestigiosos lingüistas, en torno a eso. Nos referimos a Ignacio Bosque y a Violeta Demonte.

Detengámonos primero en las reflexiones de Bosque, sobre qué es la gramática.

En una entrevista (que puede verse en youtube) realizada en octubre del 2008, en el campus de la Universidad Complutense de Madrid dedica un extenso pasaje a hablar acerca de esto.

Bosque dice que a la gramática “*la llevamos puesta*” porque llevamos puesto el idioma:

El idioma está dentro de nosotros -sostiene Bosque- porque el idioma es patrimonio del individuo y de la sociedad. Tenemos automatizada la gramática del mismo modo que automatizamos comer o respirar. A “uno le sale decir algo”, pero no es evidente que las cosas tengan que ser como son. Por ejemplo, en algunas lenguas los besos no se “dan” sino que se “hacen”. Y lo que los lingüistas tenemos que hacer -sigue diciendo Bosque- es profundizar en esas leyes misteriosas de explicar por qué las palabras van donde van, significan lo que significan y combinadas con otras nos hacen decir lo que queremos decir”. Es por esto que él piensa que se debe cambiar la manera de enseñar gramática. Cree que se enseña demasiado mecánicamente, de un modo muy rutinario: “uno suelta nombres, etiquetas, como se etiquetan productos de supermercado. La gente piensa que la gramática está afuera, por eso, si conseguimos transmitir a los jóvenes que está dentro de cada uno, lo que llega después pasa a ser “estudiarse uno mismo” y eso tiene mayor interés.¹

Esta idea, hoy innegable entre la mayoría de los lingüistas, acerca de que la gramática está dentro nuestro y no es un artefacto colocado fuera, que solo hay que “describir mecánicamente” está también presente en las reflexiones de Violeta Demonte. Pero esta autora, además, señala la ineludible relación entre la gramática y los textos no como universos excluyentes, (concepción que subyace en los Fundamentos tanto de la Ley Federal como de la Ley Nacional) sino complementarios.

En el texto *La gramática ubicua. O cómo se miran los textos a través de la gramática* (2005), parte de una pregunta: ¿es cierto, como opinan autoridades educativas, profesores, numerosos especialistas, que la gramática es bastante innecesaria para los menesteres de la lengua?

Demonte se propone revisar críticamente esta concepción sosteniendo que suponer que la enseñanza de la lengua pasa por una alianza exclusiva con el conocimiento de textos y discursos “*no es todo lo fácil ni viable que a primera vista podría aparecer*”. (2005:177).

Las palabras de Demonte, entran en diálogo con los Fundamentos de las Currículas mencionadas al sostener que:

...es bastante frecuente que las políticas lingüístico-educativas que priman lo textual discursivo frente a lo gramatical consideren lo gramatical como ‘reflexiones’ que pueden hacerse a partir de los textos, como principios que pueden inducirse, como actividades prácticas. Esa posición es a la vez escolástica avant la lettre: cuando defina usted lo que es un texto literario, científico, administrativo o

¹ Estas opiniones de Ignacio Bosque fueron vertidas en una entrevista subida a la web por CEDECOM quien produjo y realizó a través de la productora Tesis para el Canal Sur 2 de Andalucía el 29 de octubre de 2008. Esta entrevista puede verse en el sitio Youtube.

descriptivo, cuando sepa qué en la conversación hay turnos, protagonistas implícitos y explícitos, cuando enumere los estilos...sabrán entonces la gramática de esos registros (por mera inducción; mejor dicho: conocerá la lengua pues de eso estamos hablando, de enseñar y aprender una lengua..(2005:178) (...)

Y más adelante afirma:

...para usar y comprender la lengua, para poder comunicarse con ella y mediante ella y entender aunque sea precariamente sus ocultos secretos –para producir y entender textos, en suma- no viene nada mal saber gramática. O, dicho de otro modo, más allá del vocabulario y estructura, los textos –esos trozos de lengua contruidos conforme a criterios lingüísticos, pero sometidos además a restricciones de conexión y coherencia, a requisitos de enlace interoracionales- son, precisamente por todo ello, relaciones adecuadas entre significados (entre palabras o piezas léxicas), recurso a ‘construcciones’ establecidas, actos de habla felices o infelices, modalidades que se entrecruzan, maneras de construir y distribuir tópicos, mezcla de dialectos y registros diferenciables mediante recursos lingüísticos, polifonía, conexiones no solo esperables sino también posibles entre párrafos (2005: 178-9).

Si bien todos estos fenómenos corresponden a la lengua, indudablemente, sostiene Demonte, se siguen de la gramática puesto que son parte del magma que resulta de nuestro propio conocimiento lingüístico acerca de nuestra propia lengua, por una parte, pero también, del pensamiento, las intenciones, los sistemas conceptuales contruidos entre la cultura y el propio aparato cognitivo, el condicionamiento social, etc, y esto es así porque ambos se encuentran en interfaz, es decir, si la facultad del lenguaje está relacionada con esos otros sistemas de cognición, de alguna manera estará restringida por ellos y tendrá que satisfacer las condiciones que ellos impongan.

Por lo tanto, es evidente, que existen corredores fluidos entre la gramática y los textos y tanto es así que

...el hecho de que los textos se contruyan con material lingüístico, y, el hecho de que el material lingüístico se articule conforme a principios de la gramática hacen, sin embargo, que haya una zona donde los principios gramaticales y los principios discursivo textuales se acomodan entre sí. (2005:187).

Sin embargo, a pesar de esta agua reflexiones, hoy ampliamente aceptadas en la literatura lingüística, la enseñanza de la Lengua se ha colocado en todos estos años, al menos a partir de los años setenta, alternativamente en un extremo u otro de los dos órdenes de significancia de la lengua: o ha focalizado exclusivamente en los aspectos internos e idénticos o se ha concentrado en aquellos aspectos que hacen a las mediaciones del lenguaje pensado en relación al mundo de referencias.

Lo curioso es que también se haya tomado cada uno de esos órdenes como ciegos en relación al anterior, es decir, absolutamente excluyentes.

Creemos que pensar en una didáctica de la lengua para la Escuela media, implica una primera tarea que consista en establecer los ejes ordenadores que atraviesan la enseñanza de la lengua materna. Podríamos, en base a lo anterior, hacer una primera clasificación que apunte a discriminar por un lado, aquellos abordajes que estudian y analizan al lenguaje sin tener en cuenta su circulación social y aquellos que lo analizan en relación al mundo de referencias.

Así, existen abordajes en los que no interesa relacionar al lenguaje con lo que está fuera de él, es decir, con el modo en el que el lenguaje se relaciona con el mundo de referencias, con las cosas, sino que tiene como objetivo prioritario la determinación del funcionamiento interno de una lengua concibiéndola como una norma de relaciones mutuas. Dentro de este ámbito lo importante es reconocer por un lado, los elementos que conforman una lengua y prever su combinatoria de acuerdo a las reglas que rigen su funcionamiento. De este modo, se parte de la necesidad de que un alumno comprenda, en primera instancia, que el hecho de estar dentro o fuera de ese sistema tiene efectos sobre sus propias producciones y sobre la manera en la que pueda poner en juego sus conocimientos lingüísticos a la hora de comprender un texto. Esto es, lo que queremos significar es remarcar la necesidad de que un alumno comprenda primero lo que implica estar dentro o fuera de esa norma para poder así “usarla” y además, que los procesos textuales no son otra cosa que la transposición al ámbito no oracional de procesos sintácticos que se producen en las relaciones que contraen las palabras en el ámbito oracional.

Por otro lado, existen aquellos abordajes que reflexionan en torno a las mediaciones del lenguaje, cuya preocupación fundamental es relacionar al lenguaje con lo que está fuera de él, analizar al lenguaje teniendo en cuenta su circulación social y por ende, el modo en el que se relacionan las palabras y las cosas.

Esto es, siguiendo a Emile Benveniste, lo que interesa desde esta perspectiva es cómo mediante el lenguaje un sujeto construye, fabrica la realidad en tanto al contar su experiencia de los “hechos”, relata “algo acerca de” y para relatarlo debe someterse a la mediación del lenguaje. El lenguaje entonces, *re- produce* la realidad, es decir vuelve a producirla construyéndola *en y por* él. Sólo es posible acercarnos a las cosas a través de las palabras: *“el que habla hace renacer por su discurso el acontecimiento y su experiencia del acontecimiento. El que oye capta primero el discurso y a través de este discurso el acontecimiento reproducido”* (1982:26). Los sujetos se constituyen como tales en el lenguaje y son atravesados por él. Es por esto que Benveniste afirma que el lenguaje reproduce al mundo pero sometiéndolo a su propia organización.

La representación, la construcción lingüística de los “hechos” nos hace ver el poder fundador del lenguaje. Así, individuo y sociedad están juntos y por igual necesitan fundados en la lengua. Por eso el lenguaje es mediador, porque organiza el pensamiento, porque torna la experiencia interior de un sujeto accesible a otro en una expresión articulada y representativa.

Lo importante a tener en cuenta para una didáctica de la lengua en la escuela es que ambos órdenes no deben pensarse como excluyentes: lo interesante es que cada uno de estos modos de hacer tiene su propio lugar y cada uno es el necesario complemento del otro si se quiere tener una visión global de la realidad.

Así, el diagnóstico al que hacíamos referencia al comienzo de este trabajo en cuanto al hecho de que la imposibilidad de comprensión e interpretación de un texto se produce por el hecho de que lo que no comprenden los alumnos son los procesos comunicativos y textuales. Es errónea en tanto supone que la reflexión sobre la propia lengua comienza por una reflexión sobre la comunicación y los textos. Partimos entonces del supuesto de que la comprensión

lectora implica antes el conocimiento del sistema lingüístico. Así, a la vez que todos los seres humanos aprendemos reglas de la gramática de nuestra lengua, vamos también adquiriendo una serie de conocimientos de tipo pragmático referidos al uso efectivo del lenguaje de acuerdo con los objetivos y las situaciones. Mientras que para estudiar el funcionamiento de una lengua hay que explicar cuáles son los elementos y los mecanismos que la configuran, para estudiar el uso tenemos que analizar esos otros principios que aprendemos conjuntamente con la gramática y que nos sirven para orientar y dirigir la interacción. Quizá la frase de Demonte sea un buen principio conductor para la enseñanza de la lengua, principio que debiera tenerse en cuenta a la hora de diseñar reformas educativas en el área de Lengua: “*la gramática, pues, es una cómoda ventana para mirar los textos*”. (2005:187).

Bibliografía

Alonso, Amado (1943): *La Argentina y la nivelación del idioma* Buenos Aires, Institución Cultural Española.

Alonso, Amado (1964): *Gramática Castellana*. Editorial Gredos, Madrid.

Balderrama, Julio (1986): “Sobre las ciencias del lenguaje en la educación” en *Revista Argentina de Lingüística* Volumen 2, Número 1, p.p 35-48.

Barrenechea, Ana María- Manacorda de Rossetti, Mabel (1986): *Estudios de Gramática Estructural*, Buenos Aires, Paidós.

Barrenechea, Ana María et. Al (1996): *La formación del docente en lengua, hoy (EGB): introducción a la lingüística aplicada*. Buenos Aires, Plus Ultra.

Bassano, Marcela - Freidenberg, María Susana (2004): “Enseñar gramática en la lengua materna” en *Estudios del Lenguaje y Enseñanza de la Lengua. Volumen I*. Ediciones Juglaría, Rosario.

Bassano, Marcela - Freidenberg, María Susana (2006): “Algunas características paramétricas del español” en Múgica, Nora (comp): *Estudios del Lenguaje y Enseñanza de la Lengua. Volumen II*. Editorial Homo Sapiens.

Benveniste, Emile (1982): “Ojeada al desenvolvimiento de la Lingüística” en *Problemas de Lingüística General* México, Siglo XXI.

Bosque, Ignacio (1990): *Las categorías gramaticales*. Editorial Síntesis, Madrid.

Bosque, Ignacio (2008): Entrevista realizada por CEDECOM para el Canal Sur 2 de Andalucía, subido a la web por CEDECOM el 29 de octubre de 2008. Sitio web: Youtube.

Bosque, Ignacio- Demonte, Violeta (Dir.) (1999): *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Editorial Espasa, Madrid.

Contenidos Básicos Comunes. Educación General Básica. Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. República Argentina, 1991. Página web del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Contenidos Básicos Comunes. Educación Polimodal. Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. República Argentina, 1993, Página web del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Diseño Curricular Jurisdiccional (1999a); Tercer Ciclo EGB; Lengua; Ministerio de Educación; Provincia de Santa Fe.

Diseño Curricular Jurisdiccional (1999b); Polimodal; Lengua y Literatura; Ministerio de Educación; Provincia de Santa Fe.

Prediseño Curricular Ciclo Básico de Educación Secundaria. Primer Documento de Trabajo, 2010. Página web del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Demonte, Violeta: (2005) *La gramática ubicua o cómo se miran los textos a través de la gramática* Universidad Autónoma de Madrid, Instituto Universitario Ortega y Gasset.

Escandell Vidal, María Victoria (1996): *Introducción a la pragmática*. Editorial Ariel, Barcelona.

Hjelmslev, Louis (1984): *Prolegómenos a una Teoría del Lenguaje*. Editorial Gredos, Madrid.

Hjelmslev, Louis (1978): *Ensayos Lingüísticos*. Editorial Gredos, Madrid.

Lacau, María Hortensia – Rosetti, Mabel (1962): *Castellano I, II y III* Buenos Aires, Kapelusz.